В настоящее время официальная статистика свидетельствует о все большем рождении детей с различной патологией, в том числе и врожденных зрительных нарушениях. Не обошла стороной эта проблема и наш город. В связи с этим возникла необходимость в создании специальных образовательных учреждений для данной категории детей. Как правило, недоразвитие или нарушение одной функциональной системы ведет за собой недоразвитие либо несформированность другой. В нашем случае речь идет о речевых нарушениях. Так, почти 98% детей поступающих в дошкольное учреждение для детей с нарушениями зрения имеют различные по выраженности нарушения речи.

Таким образом, одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения является формирование у них правильной речи. Полноценная самостоятельная речь, основанная на адекватных и достаточно четких представлениях об окружающем предметном мире, оказывается одним из ведущих факторов умственного и нравственного развития ребенка.

Формирование предметных представлений осуществляется преимущественно с помощью зрения. Сниженное зрение не позволяет достаточно правильно опознавать и наблюдать многие предметы, явления природы, жизнь людей.

Полученная с помощью неполноценного зрения информация слабо закрепляется в памяти. Сложившиеся образы быстро стираются или заменяются другими. В связи с этим нет четкой зависимости между словом и образом. Таким образом, неполнота зрительного восприятия затрудняет обогащение зрительной памяти, а это создает сложность при формировании конкретного значения слов в речи детей с нарушениями зрения.

Учитывая значимость овладения правильной речью детей с амблиопией и косоглазием, считаю тему развития зрительного восприятия и формирования номинативного словаря у детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения актуальной.

Цель работы: наметить пути коррекционного воздействия. Разработать методическую систему приемов и методов работы, направленную на формирование зрительного восприятия и номинативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и речи.

Задачи:

1. Изучить современные теоретические основы проблемы в области общей и специальной педагогики, тифлопедагогики, тифлопсихологии, психолингвистики связанные с проблемой исследования.

2. Выявить особенности зрительного восприятия и состояние лексического компонента у детей старшего дошкольного возраста, с амблиопией, косоглазием и общим недоразвитием речи (III уровня).

3. Разработать и апробировать методический комплекс приемов: индивидуальную рабочую тетрадь, дидактические и сюжетно – ролевые игры, направленные на формирование зрительного восприятия и номинативного словаря у детей старшего дошкольного возраста, с амблиопией, косоглазием и общим недоразвитием речи (III уровня).

4. Провести мониторинг эффективности использования предложенного комплекса по формирование зрительного восприятия и номинативного словаря у детей старшего дошкольного возраста, с амблиопией, косоглазием и общим недоразвитием речи (III уровня).

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 17 «Ладушки» г.Нижневартовска. В нем приняли участие 15 детей шестого года жизни с амблиопией, косоглазием и общим недоразвитием речи (III уровня).

Обследование детей проводилось по следующим направлениям:

Обследования предметного гнозиса.

Обследования восприятия цвета, формы, величины, оптико – пространственного гнозиса.

Обследования симультанного и сукцессивного гнозиса и сформированности номинативного словаря.

 В ходе, проведенной диагностики было установлено:

1. Что у детей данной категории не наблюдается однозначной зависимости между степенью функциональной недостаточности зрения и нарушением предметного гнозиса. Так, например, дети со слабой степенью амблиопии и косоглазием и дети, имеющие тяжелую степень амблиопии и косоглазие, показали в ряде методик как высокие, так и низкие результаты.

2.Узнавание реальных объектов не вызывает затруднений у дошкольников. Низкие результаты у некоторых детей были обусловлены тем, что они не могли сразу включиться в работу, много времени затрачивали на припоминание названия предмета.

3.Дети с амблиопией и косоглазием успешнее справляются с узнаванием и называнием недостающей детали предмета при предъявлении его целого изображения, чем с узнаванием предметного изображения по его фрагментам.

4. Обследование процесса восприятия контурных предметных изображений выявило недостаточный уровень его сформированности: детей испытывали трудности в узнавании контурных предметных изображений и соотнесении их с реальным изображением предмета.

5. При узнавании контурных предметных изображений в условиях наложения друг на друга и перечеркивания у детей с тяжелой степенью амблиопии и косоглазием наблюдались явления предметной агнозии. (Приложение ).

При обследовании процесса восприятия сенсорных эталонов «цвет», «форма», «величина» в условиях сниженных зрительных возможностей у 20% детей отмечался низкий уровень его сформированности.

У детей возникали трудности: в устойчивом соотнесении цвета (его) оттенков с названием цвета; в зрительной дифференциации основных цветов и их оттенков; в устойчивом соотнесении геометрических фигур (квадрат – прямоугольник); в соотнесении геометрических фигур с реалистическими предметными изображениями; в дифференциации объектов по величине. (Приложение № ).

Анализ результатов обследования оптико – пространственного гнозиса у дошкольников с амблиопией и косоглазием позволяет сделать вывод, что у детей отмечались трудности как в осуществлении ориентировки в «схеме собственного тела», «в схеме тела, отраженного «зеркально», в соотнесении лево – правой ориентировки с направлениями пространства, установлении пространственных отношений между двумя предметами и изображениями; так и в речевом обозначении направлений пространства. (Приложение № ).

2.4. Результаты обследования симультанного и сукцессивного гнозиса.

В целом, анализируя данные о состоянии симультанного и сукцессивного гнозиса можно сделать выводы:

1.У обследуемых мною детей снижена способность к осуществлению симультанного и сукцессивного гнозиса, что обуславливает трудности пространственной организации частей плоскостного предметного изображения.

2.Для них характерно неточное воспроизведение изображения деталей объекта по отношению к образцу – по форме, величине, пропорции, симметрии.

3. Несформированность избирательности зрительно – пространственного анализа и синтеза у детей затрудняет процесс зрительного восприятия сложных изображений, замедляет процесс переключения внимания с одного объекта на другой, стимулирует детей компенсировать недостатки зрительного восприятия при помощи словесно – логического мышления (использования вербальной помощи). (Приложение № )

2.5. Результаты обследования сформированности номинативного словаря.

Таким образом, из детей, с расстройством экспрессивной речи, с амблиопией слабой степени, на высоком уровне справились с заданием–66 % детей; 33% - на среднем уровне. Дети, с расстройством экспрессивной речи, с амблиопией средней степени и косоглазием, высокий уровень показало 25 % детей, 75 % детей на среднем уровне. Дети, имеющие высокую степень амблиопии и косоглазие, расстройство экспрессивной речи, 100 % показали низкий уровень развития называния предметных изображений.

Анализ показал, что количество ошибок и их выраженность стали возрастать по мере снижения у детей зрительных возможностей.

Итак, общий результат выполненных заданий данного раздела: 27% обследуемых детей показал высокий уровень развития, 40% - средний уровень, 33% - низкий уровень развития .

Коррекционная. работа

Согласно намеченным направлениям коррекционная работа по развитию зрительного восприятия и формированию предметного словаря включала следующие направления работы:

I. Выполнение перцептивных действий с помощью педагога (либо по образцу, либо по подражанию).

II. Закрепление полученных образцов восприятия и формирование на их основе представлений о предмете, через:

1. Узнавание реальных предметов.

2. Узнавание реалистических предметных изображений.

3. Узнавание реалистических предметных изображений по фрагментам рисунка.

4. Узнавание силуэтных и контурных изображений.

5. Узнавание перечеркнутых контурных предметных изображений.

6. Узнавание контурных предметных изображений, наложенных друг на друга.

7. Развитие симультанного и сукцессивного гнозиса.

8. Формирования восприятия сенсорных эталонов «цвет», «форма», «величина».

9. Развитие оптико – пространственного гнозиса.

III. Соединение сформированных зрительных представлений со словом – названием данного предмета в плане громкой речи.

IV. Интериоризация полученных знаний, умений и навыков.

На I этапе работа строилась с опорой на все виды анализаторов: слуховой, тактильный, зрительный и двигательные (кинестетические ощущения). Детям предлагалось сначала по образцу, а затем самостоятельно обследовать предмет путем ощупывания, Например, на лексическом занятии овощи, фрукты» детям в руки давались либо натуральные, овощи и фрукты, либо их муляжи. При ощупывании возникал объемный образ предмета. В предлагаемых играх дети должны были узнать целостные объемные реальные предметы, а затем узнать их среди других. Детям предлагалось поиграть в такие игры как: «Чудесный мешочек», «Найди такой же предмет в группе», «Покажи, назови», «Ощупай и слепи», «Найди пару» и т.д.

II этап – включал закрепление полученных образов восприятия и формирование на их основе представлений с использованием реальных объектов, реальных силуэтных, контурных предметных изображений.

Задачей предлагаемых заданий было упражнение детей в зрительном соотнесении объектов, располагающих различной степенью наличия информативных признаков.

 На данном этапе обучение проходило в форме игры «Магазин». Детям предлагалось правильно назвать реальные объекты по разным лексическим темам. Дети могли купить понравившуюся вещь, при условии правильного называния всех представленных в «магазине» предметов. Для дальнейшей работы по развитию зрительного восприятия у старших дошкольников на данном этапе мною была разработана рабочая тетрадь под названием «Незнайкины забавы!» (Приложение № 7).

 В данной рабочей тетради собраны и систематизированы игровые задания на:

а) узнавание реалистических предметных изображений;

б) узнавание реалистических предметных изображений по фрагментам рисунка;

в) узнавание силуэтных и контурных изображений;

г) узнавание перечеркнутых контурных предметных изображений;

д) узнавание контурных предметных изображений, наложенных друг на друга.

Материал подобран в соответствии с лексическими темами, изучаемыми с детьми на логопедических занятиях. Тетрадь является универсальным учебным пособием и предназначена для работы с детьми, имеющими различную по степени выраженности зрительную патологию.

В начале, в рамках изучаемой темы, детям предлагалось узнать и назвать реалистические предметы, в которых отсутствует, какая либо существенная деталь. Необходимо было не только назвать сам предмет, но и дать название отсутствующей детали. Например, в теме «Животные» у «зайца нет хвоста», или «заяц без хвоста» и т.д. Далее детям предлагалось узнать реалистические предметные изображения по фрагментам рисунка. Данному навыку дети обучались на основе игры «Узнай, кто это?» «Узнай, что это?» в этом случае фрагменты рисунка (изображения) представлялись последовательно. Например, изображение «собаки». Сначала предъявлялась картинка «хвост», затем «туловище», далее «голова» и т.д. при выполнении задания практиковался элемент соревнования «Кто быстрее назовет предмет?». Что являлось отличной мотивацией для быстрого выполнения задания.

В силу своих особенностей дети с нарушениями зрения лучше воспринимают темные объекты на белом фоне. Поэтому, следующим этапом обучения детей являлось узнавание сначала силуэтного, а затем контурного изображения предмета. Предлагалось поиграть в игру «Угадай, чья это тень?» «Кто спрятался?», «Подбери пару», «Что задумал нарисовать художник?», «Что это?». Дети в тетрадях соединяли реалистичное изображение предмета с его силуэтным изображением, подбирали подходящий контур для предмета. Также детям предлагалась дидактическая игра: «Предметы и контуры».

Далее, по мере совершенствования зрительного восприятия детям предлагалось узнать перечеркнутые, затушеванные картинки - игра «Испорченные картинки», «Незнайка – неумеха».

 И наконец, работа на втором этапе по формированию предметной отнесенности заканчивается формированием навыка узнавания контурных предметных изображений, наложенных друг на друга. Этот вид деятельности для детей, имеющих нарушения зрения является наиболее трудным. Детям предлагаются такие игры как: «Какие предметы спрятались на рисунках?», «Посчитай и назови», «Прятки», и.т.п.

Параллельно с развитием предметного гнозиса, шла работа и по развитию симультанного (последовательного, восприятия) и сукцессивного (одномоментного, целого восприятия) гнозиса. Развития данного процесса происходило на основе игр: «Разрезные картинки» «Составные картинки». Дети должны были собрать целую картинку из разрезанной на несколько частей (2,3,4,5). Задания подбирались с учетом возможностей каждого ребенка. Одни дети использовали способ наложения разрезных частей предметного изображения на картинку – образец, другие осуществляли процесс зрительного синтеза частей предметного изображения в умственном плане. Учитывалась зона ближайшего развития ребенка. В заданиях «Дорисуй фигуру», «Дорисуй до целого», отслеживалась правильность соблюдения пропорций, размера, симметрии. Задание «Двойные изображения» очень любимо детьми, они проявляют живой интерес при выполнении данного задания. В этом задании дети находят нелепые изображения предметов, называют какие реальные предметы или животные соединились в данной картинке».

На этом же этапе для формирования восприятия сенсорных эталонов цвет, форма, величина детям давались следующие задания и дидактические игры: «Составь узор», «Найди предмет такой же формы», « Геометрическое лото», «Дополни изображение», «Найди такой же», «Найди игрушку похожую на круг, треугольник, овал», «Чьи платья висят?», «Подбери по форме», «Из каких геометрических фигур состоит рисунок», «На что похоже», «Разложи от большого к маленькому», «Подбери по цвету (форме, величине), «Лото», «Составь цветной коврик», Подбери подходящий лепесток»,

На развитие оптико – пространственного гнозиса проводились игры «Покажи Незнайке» (показ детьми, какой рукой они едят, рисуют, и т.д.), «Найди у Незнайки» (показ детьми частей тела Незнайки, стоящего к нему лицом), «Покажи куда дует ветер» (показ направлений пространства относительно собственного тела), «Что рядом с Незнайкой» (определение пространственного расположения предметов относительно другого человека), «Сундучок с секретом» (определение, пространственного соотношения между двумя предметами). «Художник», «Составь узор», (ориентировка на листе бумаги), и т.д.

На III этапе дети соединяют сформированные зрительные представления со словом – названием данного предмета в плане громкой речи. Используемые задания были нацелены на формирование целостного образа предмета, уточнение, обогащение и активизацию пассивного словарного запаса детей. Перевод пассивного словаря в активный.

Например, детям представлялась предметное изображение кресла. Детям необходимо было назвать все составляющие части данного предмета. (ножки, сиденье, спинка, подлокотники. Либо демонстрировалось сразу два предмета близких по внешнему виду или назначению. Ребенок должен был назвать как можно больше признаков сходства или различия данных предметов. «У стула нет подлокотников, у табурета нет спинки и т.д.)

И на последнем IV этапе работы дети переводят перцептивные действия в умственный план.

На этом этапе работы учила сравнивать между собой предметы, делать выводы о сходстве или различии предметов без наглядной опоры. А также детям предлагалось найти целый предмет по названию его частей. На этом этапе работы использовались приема работы как : «Отгадай загадку», «Какой предмет я загадала?», «Что это такое?»

Для этой цели были использованы такие методы словарной работы как:

- метод непосредственного наблюдения за различными процессами – трудом взрослых, уличным движением, кормлением животных. Подобные задания для выполнения задавались на дом. Были рекомендованы родителям.

С детьми рассматривали различные типы картин, с последующей беседой об увиденном. Детям предлагалось ответить на ряд вопросов. Что (или кого) видишь на картине? Перечисли изображенные предметы. Чем они похожи? Чем отличаются? Для чего предназначен предмет (рассказать о каждом), «Кто, где изображен?» и т.д.

Таким образом, на 4 этапе дети включались в активное обсуждение происходящего вокруг, опираясь на наколенный опыт.

Работа с педагогами.

Работа по формированию зрительного восприятия и речи у детей старшего дошкольного возраста с патологией зрения и общим нарушением речи (III уровня) велась совместно с педагогами, так как от контакта и полного взаимопонимания между специалистами зависит успех коррекционной работы. Для повышения компетентности педагогов мною был разработан цикл консультаций по теме «Особенности зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения», с которыми я знакомила педагогов на педагогических часах (Приложение № ). Для проведения систематизированной работы был разработан перспективный план дидактических игр и упражнений по развитию зрительного восприятия и обогащению номинативного словаря старших дошкольников в соответствии с лексическими темами. (Приложение № ) Данные игры воспитатели проводили в вечернее время, с целью закрепления полученных на занятии логопеда знаний и умений. Рекомендованные задания воспитатели включали в свои ежедневные занятия.

Работа с родителями.

Для родителей, так же как для воспитателей был разработан цикл консультаций по данной теме. (Приложение № ). В рамках проведенных «Дней открытых дверей» родители могли посетить логопедические занятия. Родители проявляли заинтересованность в проведении мероприятий подобного рода. На индивидуальных консультациях и беседах, особое внимание уделяла значимости развития зрительного восприятия у детей. Еженедельно родители закрепляли полученные детьми навыки в индивидуальных домашних тетрадях, где им предлагалось выполнить подобные задания.

4. Результаты коррекционной работы.

Результаты проведенной работы показывают, что у детей уровень зрительного восприятия значительно повысился по сравнению с первоначальным. Эти выводы подтверждаются и качественной характеристикой результатов выполнения заданий. (Приложение № 11). Действия детей были более точными, координированными, они быстрее «включались» в процесс выполнения задания, меньше отвлекались на действия других детей. Сталкиваясь с проблемой выбора соответствующего объекта (предметного изображения), проявляли волевое усилие в решении поставленной перед ними задачи.

Дети с тяжелой степенью амблиопии и косоглазием еще допускают ошибки, но их уже значительно меньше по количественному и качественному выражению.

В результате диагностики полученные данные свидетельствуют о том, что уровень сформированности гностико – практических функций (вне зависимости от степени функционального нарушения зрения) на 45% превышает первоначальные показатели тех же детей в начале обучения.

В результате обучения у детей с нарушениями зрения значительно расширились представления о предметах (объектах) окружающей действительности. Отсутствие неточного употребления значений слов у детей со слабой степенью амблиопии и косоглазием свидетельствует о наличии устойчивой предметной отнесенности слов.

Дети детей с тяжелой степенью амблиопии и косоглазием хоть допускали неточности и пропуски в назывании предметов, но все же результаты мониторинга указывают на то, что у этой категории детей наблюдается положительная динамика в усвоении лексического компонента речи. 33%